

身体障がい児（者）に対する小・中・高校生の態度（南條・松田）

身体障がい児（者）に対する小・中・高校生の態度 —接触経験・学校課程とイメージの関連—

南條 正人・松田 浩平

本研究では、身体障がい児（者）に対する小・中・高校生の態度構造を明らかにし、接触経験の程度および学校課程と関連づけて検討した。その結果、因子分析においては、身体障がい児（者）への態度尺度の因子パターンより“ノーマル”因子・“交流”因子・“学習”因子の3因子解が得られた。

接触経験の程度と学校課程、性別を独立変数として3要因分散分析を行った。その結果、身体障がい児（者）に対する小・中・高校生の態度は、接触経験が増すほど肯定的なイメージになることが明らかになった。また、学校課程では3因子のうち2因子において、「小学生」、「中学生」、「高校生」の順で肯定的なイメージになることが明らかになった。このことから、身体障がい児（者）の理解を深めるためには、直接的接触を持つことや障がい者観教育が必要であるとの結論に至った。

キーワード：身体障がい児（者）、小・中・高校生、イメージ

I. はじめに

障害者基本法第4条「何人も、障害者に対して、障害を理由として、差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない」と差別の禁止が明記されている。それを具体化するため、全ての国民が、障がいの有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障がいを理由とする差別の解消を推進することを目的として、2013年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（「障害者差別解消法」）が制定され、2016年から施行された。この法律によって、障がい者への差別の禁止や、合理的配慮の提供が求められるようになった。

しかし、「障害者に関する世論調査」¹⁾によれば、世の中には障がいのある人に対して、障がいを理由とする差別や偏見があると思うと回答した者は、83.9%と高い結果である。また、障がい者総合研究所による「障がい者に対する差別・偏見に関する

調査²⁾によれば、「日常生活において、差別や偏見を受けたと感じている」人の割合は59%、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(「障害者差別解消法」)の施行以降も、差別・偏見が「改善していない」と回答した者が89%と報告されている。障がい者の社会参加を拒む「障害」には、物理的な障壁、制度的な障壁、文化情報的な障壁、意識の上での障壁が存在する³⁾といわれている。しかも、障がい者への差別や偏見をも含む「意識の上での障壁」は、制度や法律の整備だけで容易に取り除かれるものではない⁴⁾。この障がい者への差別や偏見をも含む「意識の上での障壁」を取り除くためには、障がい者に対する態度改善が必要であると思われる。その態度改善のあるべき方向の1つとして、健常者と障がい者との接触機会の拡大をあげている⁵⁾。

これまでの障がい者に対する態度研究では、態度形成に影響を及ぼすと考えられる、性別・接触経験・その他(知識や専攻等)などを中心に検討されている。以下に、接触経験と態度、性別と態度、その他(知識や専攻等)と態度との関係に関する先行研究の結果について概観する。

接触経験と態度の関連においては、身体障がい者に対する研究^{6)~9)}において、接触の頻度に比例して、肯定的なイメージを持っていることが明らかにされている。また、精神障がい者に対する研究^{10)~13)}および知的障がい者に対する研究^{14)~21)}においても、接触経験が有る者の方が接触経験が無い者よりも好意的な結果を示している。しかし、態度次元によっては、接触経験と態度との間の関連がみられない研究^{22)~25)}もあり、調査対象者が学生の場合には接触の質の違い(すなわち、計画性の有無)が影響していることを明らかにしている²⁶⁾。

性別と態度の関連においては、女性の方が男性よりも身体障がい者に対して好意的であるとする研究^{27)~28)}がみられる。また、知的障がい者に対する研究でも同様に、女性の方が男性よりも好意的であるとする研究^{15) 17) 23) 24) 29) 30)}が多くみられる。

その他(知識と専攻等)と態度の関連においては、小学生、中学生、高校生、大学生を対象とし、障がい者に対する態度と障がい者に関する知識との関連性について検討した結果、直接的にはあまり影響力はないと述べている²⁸⁾。また、単に任意に知識を取り上げて、障がい者に対する態度と関連するかどうかを論じるのではなく、どのような知識であるかが重要であると述べている³¹⁾。専攻との関連では、直接医療を目指す学生の身体障がい者の肯定度は間接医療を目指す学生に比べて高いとしている²⁷⁾。また、知的障がい者に対して、福祉学生群と一般学生群の比較を試み、4因子のうち3因子において有意的に福祉学生群の方が高いことを明らかにしている¹⁸⁾。

上記に示したこれまでの研究の多くは、福祉系・保育系・看護系専攻をはじめとする大学生や一般成人を対象として、ボランティア体験等の直接的な接触経験が障がい児(者)に対する態度や認識に与える影響について調査しており、児童期である若年層を対象とした研究は多くない。児童期である若年層を対象とした研究では、藤田ら³²⁾は、小中学生の障がい者に対する意識を検討し、河内³³⁾は小学生の高学年の児童を対象として検討している。しかし、豊村らの研究²⁸⁾のように、同一の質問紙を用いて、年代の違いでどのような変化があるのかを横断的に調査した研究は少ない。

Ⅱ．目的

本研究では、質問紙調査により身体障がい児（者）に対する小・中・高校生（以下、生徒という）の態度構造を明らかにする。さらに、接触経験および学校課程別と関連づけて、生徒が持つ身体障がい児（者）へのイメージが接触経験によって、どのように異なるか検討することを主たる目的とした。また、以下の2つの仮説を立て、身体障がい児（者）に対する生徒の態度は、接触経験と学校課程別に関連しているのかを調査し、仮説の検証を試みることにした。

①接触経験と態度の間には関連が認められ、具体的には、接触経験が有る者の方が無い者よりも身体障がい児（者）に対して、肯定的なイメージを持っている。

②学校課程別と態度の間には関連が認められ、具体的には、高校生よりも中学生、中学生よりも小学生の方が肯定的なイメージを持っている。

Ⅲ．研究方法

1．対象

調査対象はA県内に在籍している小学生・中学生・高校生519名に質問紙を配布し、欠損を除いた身体障がい児（者）に対するイメージ511名（男子222名、女子289名）を対象とした（有効回答率98.5%）。学校課程の内訳は、小学校2校187名（男子94名、女子93名）、中学校2校144名（男子68名、女子76名）、高校2校180名（男子60名、女子120名）である。

2．方法

調査の目的と方法、調査の参加は任意であること、プライバシーは厳重に保護されることを口頭で説明後、同意が得られた対象者へ調査用紙への記入を依頼し、無記名式集団質問紙調査を行った。研究協力は調査用紙の回収をもって同意が得られたものとした。調査期間は2017年12月であった。

3．質問項目

質問紙は、フェイスシートとして、学年、性別を答えてもらった。さらに、これまでの身体障がい児（者）と接触経験について4件法（複数回関わりがある・関わりがある・見たことがある・見たことがない）で答えてもらった。身体障がい児（者）に対するイメージに関する調査は、豊村ら²⁸⁾が作成した質問項目を使用した。しかし、5件法（とても思う・少し思う・どちらともいえない・あまり思わない・全く思わない）を中心化傾向を避けるため、「どちらともいえない」を除き、4件法（とても思う・少し思う・あまり思わない・全く思わない）とした。また、調査対象である各学校課程の複数名の教員との討議をへて、言葉の表現を変更した。これらの18項目を4件法の評定尺度で答えてもらい、全ての項目において得点が高い方が肯定的になるようにした。

4. 分析方法

分析方法は、身体障がい児（者）に対するイメージに関する18項目に対して、因子分析を行った。最尤推定法で因子を抽出し、バリマックス回転で単純構造を求めた。さらに、各因子について因子得点をサーストンの重回帰方程式(F_{13})によって求めた。ここで求めた因子得点は母集団について、平均0.0、標準偏差1.0となるよう標準化した。これらの因子得点を従属変数として、各因子について接触経験の程度および学校課程を独立変数とし、身体障がい児（者）に対するイメージを従属変数とする3要因分散分析を行った。

IV. 結果

1. 因子分析

身体障がい児（者）に対する態度に関する調査18項目について、SPSS.version22を用いて最尤推定法・バリマックス回転による因子分析を行った。Scree-Testの結果から3因子解が妥当と判断された。この結果、Table 1 身体障がい児（者）への態度尺度の因子パターンに示す3因子解が求められた。

因子Ⅰは、因子得点(F_{13})との α 係数が.910と高く、(17)外に出て、今よりいろいろな人と交流できると思う、(15)いろいろなことをやっていけると思う、(18)同じ学校に通ったほうがたくさんの経験ができると思う、(12)一緒に働いたり、勉強することはよいことだと思う、(14)同じように勉強できる能力があると思う、(16)同じように生活できると思う、(11)同じ学校に通ったほうが仲良くなれると思う、(10)働く場所をもっと増やしたほうがいいと思う、(8)できないことはみんなで助けてあげたほうがいいと思う、(9)バリアフリーはみんなが進めていったほうがいいと思うの10項目で構成されていたため“ノーマル”因子と命名した。

因子Ⅱは、因子得点(F_{13})との α 係数が.915と高く、(2)一緒に活動(遊び・勉強)したいと思う、(3)会って話したいと思う、(5)友達になりたいと思う、(1)もっと知りたいと思う、(4)助けたいと思う、(7)困っていたら自分から声をかけると思うの6項目で構成されていたため“交流”因子と命名した。

因子Ⅲは、因子得点(F_{13})との α 係数が.853であり、(13)学校の勉強の中で体の不自由な人のことについて教えてもらいたいと思う、(6)車いすなどの使い方を勉強したいと思うの2項目で構成されていたため“学習”因子と命名した。

Table 1. 身体障がい児（者）への態度尺度の因子パターン

No. 項目	ノーマル	交流	学習	h^2
I 因子“ノーマル”($\alpha=.910$)				
Q17 外に出て、今よりいろいろな人と交流できると思う	.712	.281	.098	.596
Q15 いろいろなことをやっていけると思う	.687	.151	.111	.507
Q18 同じ学校に通ったほうがたくさん経験ができると思う	.679	.241	.178	.550
Q12 一緒に働いたり、勉強することはよいことだと思う	.622	.340	.126	.518
Q14 同じように勉強できる能力があると思う	.619	.249	.108	.457
Q16 同じように生活できると思う	.593	.136	.090	.378
Q11 同じ学校に通ったほうが仲良くなれると思う	.539	.328	.116	.411
Q10 働く場所をもっと増やしたほうがいいと思う	.499	.165	.161	.302
Q08 できないことはみんなで助けてあげたほうがいいと思う	.489	.281	.138	.337
Q09 バリアフリーはみんなで進めていったほうがいいと思う	.463	.108	.194	.263
II 因子“交流”($\alpha=.915$)				
Q02 一緒に活動(遊び・勉強)したいと思う	.249	.833	.178	.788
Q03 会って話したいと思う	.233	.794	.213	.730
Q05 友達になりたいと思う	.334	.711	.201	.657
Q01 もっと知りたいと思う	.233	.650	.386	.626
Q04 助けたいと思う	.315	.426	.241	.339
Q07 困っていたら自分から声をかけると思う	.264	.380	.107	.226
III 因子“学習”($\alpha=.853$)				
Q13 学校の勉強の中で体の不自由な人のことについて教えてもらいたいと思う	.352	.325	.740	.778
Q06 車いすなどの使い方を勉強したいと思う	.145	.371	.680	.621
	寄与	4.150	3.402	1.533

2. 因子得点の学校課程別、性別、接触経験の程度の違いによる分散分析

3 因子別の接触経験の程度について因子得点の平均値を比較するため、学校課程（小・中・高校）、性別（男・女）、接触経験（複数回関わりがある・関わりがある・見たことがある・見たことがない）を独立変数として、一般化線形モデル（GLM）による3要因分散分析を行った。

その結果、学校課程による主効果は、“ノーマル”因子（因子Ⅰ）では（ $F(2, 487) = 0.68, n.s.$ ），“交流”因子（因子Ⅱ）では（ $F(2, 487) = 39.66, p < .01$ ），“学習”因子（因子Ⅲ）では（ $F(2, 487) = 17.52, p < .01$ ）と“交流”因子（因子Ⅱ），“学習”因子（因子Ⅲ）で有意差が認められた。

性別による主効果では、“ノーマル”因子（因子Ⅰ）では（ $F(1, 487) = 0.22, n.s.$ ），“交流”因子（因子Ⅱ）では（ $F(1, 487) = 0.32, n.s.$ ），“学習”因子（因子Ⅲ）では（ $F(1, 487) = 6.88, p < .01$ ）と“学習”因子（因子Ⅲ）のみで有意差が認められ、男性が女性に比べ、低かった。

接触経験による主効果では、“ノーマル”因子（因子Ⅰ）では（ $F(3, 487) = 46.34, p < .01$ ），“交流”因子（因子Ⅱ）では（ $F(3, 487) = 53.88, p < .01$ ），“学習”因子（因子Ⅲ）では（ $F(3, 487) = 9.72, p < .01$ ）と全ての因子で有意差が認められた。

学校課程×性別の交互作用では、“ノーマル”因子（因子Ⅰ）では（ $F(2, 487) = 0.78, n.s.$ ），“交流”因子（因子Ⅱ）では（ $F(2, 487) = 0.23, n.s.$ ），“学習”因子（因子Ⅲ）では（ $F(2, 487) = 0.20, n.s.$ ）と交互作用は認められなかった。

学校課程×接触経験の交互作用では、“ノーマル”因子（因子Ⅰ）では（ F

($6, 487$) = 2.32 , $p < .05$), “交流” 因子 (因子Ⅱ) では ($F(6, 487) = 2.14$, $p < .05$), “学習” 因子 (因子Ⅲ) では ($F(6, 487) = 2.17$, $p < .05$) と全ての因子で交互作用が認められたが, この交互作用について, 性別による被験者間効果は認められなかった。なお, 各結果について, Table 2, Fig. 1, Fig. 2, Fig. 3 に示す。

性別×接触経験の交互作用では, “ノーマル” 因子 (因子Ⅰ) では ($F(3, 487) = 1.08$, $n.s.$), “交流” 因子 (因子Ⅱ) では ($F(3, 487) = 0.58$, $n.s.$), “学習” 因子 (因子Ⅲ) では ($F(3, 487) = 0.39$, $n.s.$) と全ての因子で交互作用は認められなかった。

さらに, 学校課程×性別×接触経験の3要因の交互作用では, “ノーマル” 因子 (因子Ⅰ) では ($F(6, 487) = 0.33$, $n.s.$), “交流” 因子 (因子Ⅱ) では ($F(6, 487) = 1.67$, $n.s.$), “学習” 因子 (因子Ⅲ) では ($F(6, 487) = 1.59$, $n.s.$) と全ての因子で交互作用は認められなかった。

そこで, 性別については, “学習” 因子 (因子Ⅲ) は共通因子に含まれる項目が2項目と少なく, 身体障がい児 (者) に対する直接的なイメージよりも, 身体障がい児 (者) の理解の学びに対するイメージであるため, むしろ動機付けに関する因子である。よって, 性別を要因から除いて分析を行うことにした。

Table 2. 各因子得点の学校課程別, 接触経験の程度の差異による平均と標準偏差

		ノーマル			交流		学習	
		N	μ	σ	μ	σ	μ	σ
小学生	見たことがない	24	-.842	1.246	-.348	1.192	.221	.968
	見たことがある	28	-.477	.842	-.106	.900	.030	.938
	関わり有り	75	.181	.664	.560	.759	.244	.717
	複数回の関わり	60	.324	.590	.749	.775	.363	.900
	合計	187	-.003	.868	.404	.935	.247	.846
中学生	見たことがない	10	-1.713	1.000	-1.165	.726	-.945	.560
	見たことがある	23	-.194	.986	-.549	.483	-.534	1.095
	関わり有り	56	.345	.654	-.029	.693	-.038	.807
	複数回の関わり	55	.419	.550	.348	.713	.131	.642
	合計	144	.144	.892	-.047	.796	-.116	.844
高校生	見たことがない	11	-1.085	1.430	-1.294	.689	-.867	1.249
	見たことがある	55	-.585	.985	-.829	.545	-.380	.744
	関わり有り	60	.168	.771	-.446	.616	-.117	.773
	複数回の関わり	54	.256	.621	.329	.696	.146	.664
	合計	180	-.112	.955	-.382	.807	-.164	.810
全体	見たことがない	45	-1.095	1.266	-.761	1.077	-.304	1.110
	見たことがある	106	-.472	.953	-.577	.709	-.305	.898
	関わり有り	191	.225	.697	.071	.814	.048	.775
	複数回の関わり	169	.333	.588	.484	.752	.218	.754
	合計	511	.000	.910	.000	.915	.000	.853

4. 接触経験の程度による効果の多重比較

Fig. 1, 2, 3 は, “ノーマル” 因子 (因子Ⅰ), “交流” 因子 (因子Ⅱ), “学習” 因子 (因子Ⅲ) の 3 因子における学校課程別および接触経験の程度について因子得点の平均値を求めた。因子得点は平均 0, 標準偏差 1 の標準正規分布に換算されている。ただし, 分散分析の結果より, 性差は認められなかったため, Table 2 の結果に基づき図した。また, 学校課程別に最少 2 乗平均を求めて検討した。

4-1. “ノーマル” 因子 (因子Ⅰ)

“ノーマル” 因子 (因子Ⅰ) は, 「見たことがない」 (-1.095), 「見たことがある」 (-.472), 「関わりがある」 (.225), 「複数回関わりがある」 (.333) であった。

“ノーマル” 因子 (因子Ⅰ) について, 接触経験の程度×学校課程の一次の交互作用による一要因分散分析を行った。このうち主効果として, 接触経験が増すほど肯定的になり有意差が認められた ($F(11, 499) = 17.11, p < .01$)。Table 2 より, 「小学生」の平均値 (標準偏差) は, 「見たことがない」 -.842 (1.246), 「見たことがある」 -.477 (.842), 「関わりがある」 .181 (.664), 「複数回関わりがある」 .324 (.590) であった。「中学校」の平均値 (標準偏差) は, 「見たことがない」 -1.713 (1.000), 「見たことがある」 -.194 (.986), 「関わりがある」 .345 (.654), 「複数回関わりがある」 .419 (.550) であった。「高校生」の平均値 (標準偏差) は, 「見たことがない」 -1.085 (1.430), 「見たことがある」 -.585 (.985), 「関わりがある」 .168 (.771), 「複数回関わりがある」 .256 (.621) であり, 「小学生」および「中学生」, 「高校生」では, 接触経験が増すほど, 身体障がい児 (者) に対するイメージが肯定的になった。

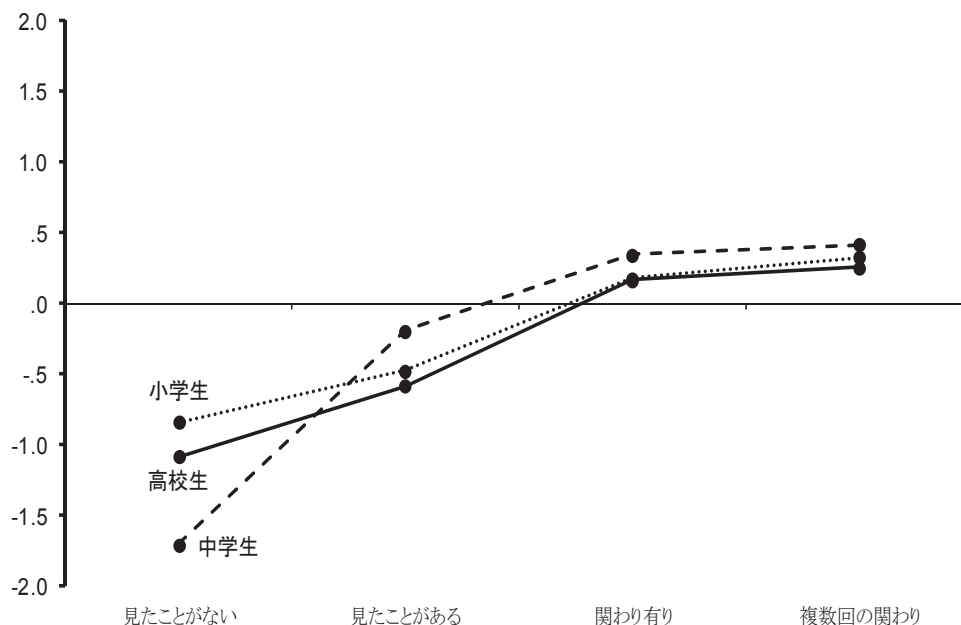


Fig. 1 接触経験の程度×学校課程における“ノーマル”因子得点

4-2. “交流” 因子 (因子Ⅱ)

“交流” 因子 (因子Ⅱ) は, 「見たことがない」 (-.761), 「見たことがある」 (-.577), 「関わりがある」 (.071), 「複数回関わりがある」 (.484) であった。

“交流” 因子 (因子Ⅱ) について, 接触経験の程度×学校課程の一次の交互作用による一要因分散分析を行った。このうち主効果として, 接触経験が増すほど肯定的になり有意差が認められた ($F(11, 499) = 27.64, p < .01$)。Table 2より, 「小学生」の平均値 (標準偏差) は, 「見たことがない」 -.348 (1.192), 「見たことがある」 -.106 (.900), 「関わりがある」 .560 (.759), 「複数回関わりがある」 .749 (.775) であった。「中学校」の平均値 (標準偏差) は, 「見たことがない」 -1.165 (.726), 「見たことがある」 -.549 (.483), 「関わりがある」 -.029 (.693), 「複数回関わりがある」 .348 (.713) であった。「高校生」の平均値 (標準偏差) は, 「見たことがない」 -1.294 (.689), 「見たことがある」 -.829 (.545), 「関わりがある」 -.446 (.616), 「複数回関わりがある」 .329 (.696) であり, 「小学生」および「中学生」, 「高校生」では, 接触経験が増すほど, 身体障がい児 (者) に対するイメージが肯定的になった。また, 「小学生」は「関わりがある」と「複数回関わりがある」で正の値になったのに対し, 「中学生」と「高校生」では, 「複数回関わりがある」だけが正の値であり, 全体的に身体障がい児 (者) との交流を望んでいないことがわかった。

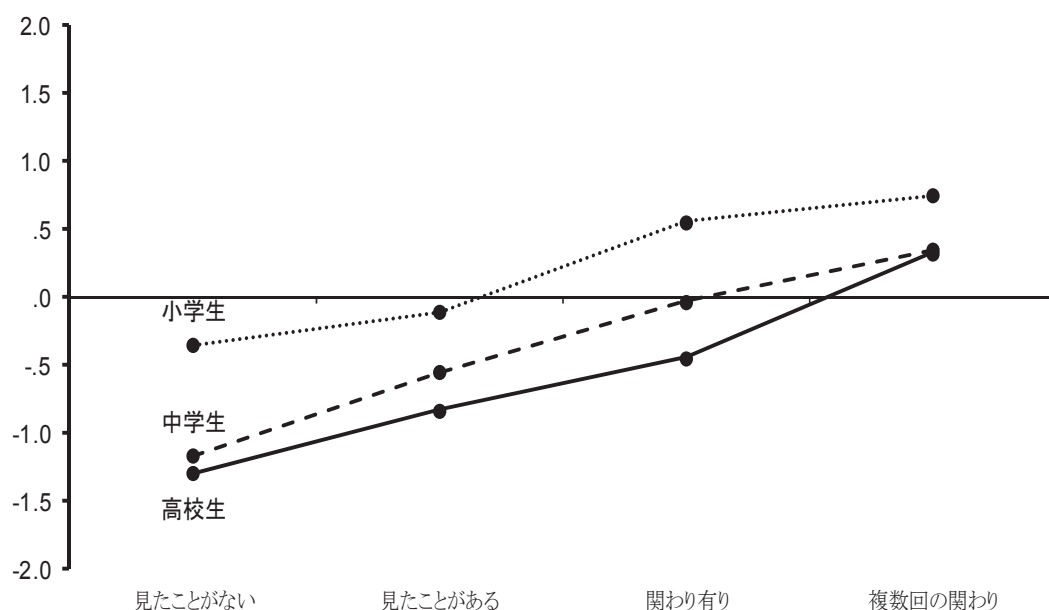


Fig. 2 接触経験の程度×学校課程における“交流” 因子得点

4-3. “学習” 因子 (因子Ⅲ)

“学習” 因子 (因子Ⅲ) は, 「見たことがない」 (-.304), 「見たことがある」 (-.305), 「関わりがある」 (.048), 「複数回関わりがある」 (.218) であった。

“学習” 因子 (因子Ⅲ) について, 接触経験の程度×学校課程の一次の交互作用による一要因分散分析を行った。このうち主効果として, 接触経験が増すほど肯定的になり有意差が認められた ($F(11, 499) = 6.78, p < .01$)。Table 2より, 「小学生」の

平均値（標準偏差）は、「見たことがない」.221（.968）,「見たことがある」.030（.938）,「関わりがある」.244（.717）,「複数回関わりがある」.363（.900）であった。「中学校」の平均値（標準偏差）は、「見たことがない」-.945（.560）,「見たことがある」-.534（1.095）,「関わりがある」-.038（.807）,「複数回関わりがある」.131（.642）であった。「高校生」の平均値（標準偏差）は、「見たことがない」-.867（1.249）,「見たことがある」-.380（.744）,「関わりがある」-.117（.773）,「複数回関わりがある」.146（.664）であり、「小学生」および「中学生」,「高校生」では、接触経験が増すほど、身体障がい児（者）に対するイメージが肯定的になった。また、「小学生」では、「見たことがある」と答えた生徒が最も低いが、全体において、正の値で学習意欲は高かった。「中学生」と「高校生」では、接触経験が増すほど高くなっているが、「複数回関わりがある」だけが正の値であり、全体的に身体障がい児（者）に対する学習意欲が低いことがわかった。

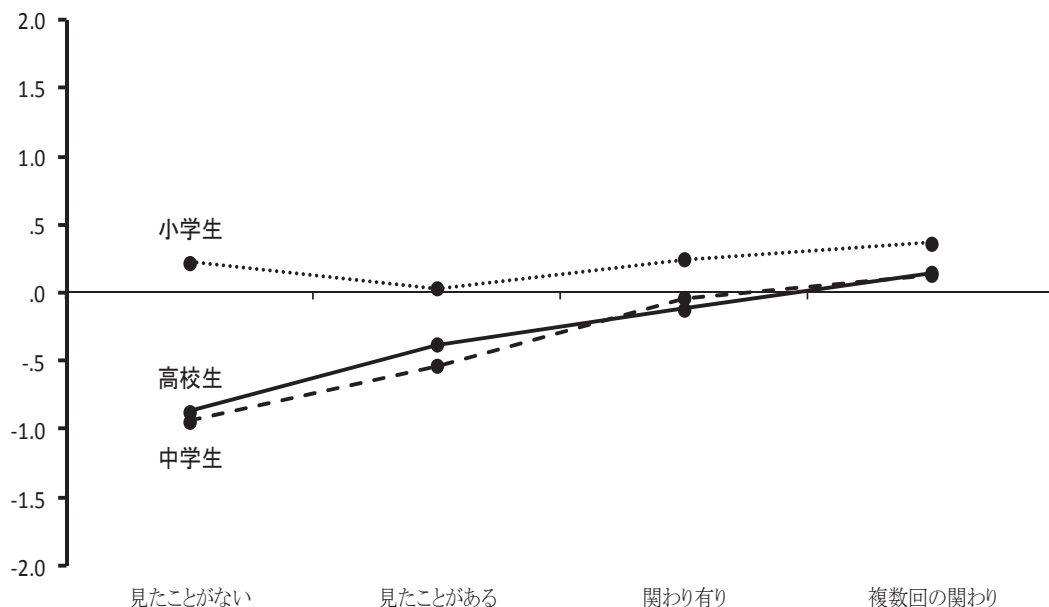


Fig. 3 接触経験の程度×学校課程における“学習”因子得点

V. 考察

これまでの障がい者に対する態度研究における多次元的構造では、因子数が2因子から多いもので10因子以上を抽出している。本研究においても3因子が求められ、多次元性を確認することができた。本研究では、“ノーマル”因子（因子Ⅰ）,“交流”因子（因子Ⅱ）,“学習”因子（因子Ⅲ）と命名することができた。同じ質問項目を使用した研究²⁸⁾も同様に3因子が認められ,「個人的関与因子」,「共生志向因子」,「社会的関与因子」と命名している。この先行研究と今回の調査結果では、因子数では同じであったが、内容は異なる結果となった。この要因として考えられることは、先行研究では、身体障がい児（者）に対するイメージ調査の質問項目に対する評定尺度を「とても思う」から「全く思わない」までの5段階評定を採用したのに対し、本研究

では中心的傾向を避けるため、「どちらともいえない」を除いた4段階評定を採用しており、この身体障がい児（者）に対するイメージ調査の質問項目に対する評定尺度の違いが内容の相違をもたらしたと考えられる。

3因子について接触経験の程度による比較を試みた結果、「複数回関わりがある」と「関わりがある」では3因子とも正の数値を示したのに対し、「見たことがある」と「見たことがない」では3因子とも負の数値を示した。また、“ノーマル”因子 ($F(3, 487) = 52.57, p < .01$)、 “交流”因子 ($F(3, 487) = 59.34, p < .01$)、 “学習”因子 ($F(3, 487) = 9.39, p < .01$) と、3因子とも接触経験が増すほど肯定的になり有意差が認められた。さらには、因子ごとに、接触経験の程度×学校課程の一次の交互作用による一要因分散分析を行った結果、全ての因子とも接触経験が増すほど肯定的になり有意差が認められた（“ノーマル”因子 ($F(11, 499) = 17.11, p < .01$)、 “交流”因子 ($F(11, 499) = 27.64, p < .01$)、 “学習”因子 ($F(11, 499) = 6.78, p < .01$)）。この結果は、接触の頻度に比例して、肯定的なイメージを持っているという先行研究と同様な結果であった。このことから、接触経験は身体障がい児（者）に対する肯定的なイメージと結びついていると考えられる。しかし、単に接触すれば、態度形成に好ましい影響がもたらされるというわけではなく³⁴⁾、障がい者に対する態度の変容には、接触をした上での情報提供が必要である³⁵⁾。どのような情報や知識かどうかという質的な問題はあるが、肯定的なイメージを受ける情報や、身体障がい児（者）に対する正しい知識が必要であると考ええる。

3因子について接触経験の程度×学校課程による比較を試みた結果、“交流”因子（因子Ⅱ）では、「小学生」は「関わりがある」と「複数回関わりがある」で正の値になったのに対し、「中学生」と「高校生」では、「複数回関わりがある」だけが正の値であり、全体的に身体障がい児（者）との交流を望んでいない。また、“学習”因子（因子Ⅲ）では、「小学生」は、「見たことがある」と答えた生徒が最も低いが、全体において、正の値で学習意欲は高かった。それに対し、「中学生」と「高校生」では、接触経験が増すほど高くなっているが、「複数回関わりがある」だけが正の値であり、全体的に身体障がい児（者）に対する学習意欲が低く、高校生よりも中学生、中学生よりも小学生の方が肯定的になり有意差が認められた（“交流”因子 ($F(2, 487) = 49.98, p < .01$)、 “学習”因子 ($F(2, 487) = 15.04, p < .01$)）。さらには、全ての因子とも高校生が最も低い数値および負の数値を示した。この結果は、生徒や大学生を対象とした高齢者観の調査結果³⁶⁾においても、小中学生より高校生、高校生より大学生が否定的になりやすいことを明らかにしている結果と同様である。その要因としては、障がい者観・高齢者観ともに、発育発達に伴う基本的な価値観の変化に影響していると考えられる。また、小学校または中学校時に身体障がい児（者）との接触経験があったとしても、高校生は小学生および中学生よりもマスメディアなどの多くの情報に触れると思われるが、プラスイメージの情報だけでなく、津久井やまゆり学園の障がい者殺傷事件のようなマイナスイメージを目にすることも多くなる。そのマイナスイメージなどが多くの人と共有されステレオタイプ化した場合、身体障がい児（者）に対する態度に否定的な影響を及ぼすと考えられる。さらに、思春期においては、自分の周りのこと（友達や大人）に悩み出す時期であり、仲間意識が強く、違うものを排除しようとする気持ちを持つてしまうのもこの時期である²⁸⁾ことが、小学生時に持っていた身体障がい児（者）に対する肯定的なイメージが否定的なイメージへ変容

する要因と考えられる。

小学校・中学校・高校の「特別活動」の学習指導要領には、「異年齢集団による交流を重視するとともに、幼児、高齢者、障害のある人々などとの交流や対話、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を通して、協働することや、他者の役に立ったり社会に貢献したりすることの喜びを得られる活動を充実する」^{37)~39)}とある。しかし、高齢者と交流する機会を設けている学校が多いと推察され、身体障がい児（者）をはじめとする障がい児（者）と交流する機会を設けている学校は少ないと思われる。障がいの有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向けた、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（「障害者差別解消法」）を推進するためには、障がい児（者）に対して、特異な視線ではなく、ひとりの人として触れ合い、その人のことを知ることで、障がい児（者）の理解を深める障がい者観教育が必要であると考ええる。また、それは小学校から高校までの長期にわたるものでなければならないと考える。

3因子について学校課程および性、接触経験の程度による比較を試みた。その結果、各因子における接触経験の程度は、概ね「見たことがない」、「見たことがある」、「関わりがある」、「複数回関わりがある」の順で肯定的なイメージになっている。しかし、いくつかの学校課程および性においては、「見たことがある」、「見たことがない」や「複数回関わりがある」、「関わりがある」の順で肯定的なイメージになっているものもある。このことから、どのような場面で出会い、どのような関わりであったかという内容が影響していると思われる。今回の研究では、身体障がい児（者）との出会いや関わりの内容までは確認していないため、今後の課題といえる。

VI. まとめ

本研究では、身体障がい児（者）に対する小・中・高校生の態度構造を明らかにし、接触経験の程度と学校課程と関連づけて検討することを目的とした。その研究結果は以下のようにまとめることができる。

①身体障がい児（者）に対する小・中・高校生の態度構造は、“ノーマル”因子・“交流”因子・“学習”因子の3因子が求められ、多次元性を確認することができた。

②3因子について接触経験の程度および学校課程を独立変数とし、身体障がい児（者）に対するイメージを従属変数とする3要因分散分析から、接触経験が増すほど肯定的になり有意差が認められた。

③3因子について接触経験の程度および学校課程を独立変数とし、身体障がい児（者）に対するイメージを従属変数とする3要因分散分析から、3因子のうち“交流”因子・“学習”因子において、「小学生」、「中学生」、「高校生」の順で肯定的になり有意差が認められた。

以上により、本研究で設定した仮説の検証をする。身体障がい児（者）に対する小・中・高校生の態度は、接触経験が増すほど肯定的なイメージになることが明らかになった。したがって、「接触経験と態度の間には関連が認められ、具体的には、接触経験が有る方が無い方よりも身体障がい児（者）に対して、肯定的なイメージを持っている」という仮説①は支持された。次に、学校課程別に着目して分散分析を行った

結果、概ね「小学生」、「中学生」、「高校生」の順で肯定的になり有意差が認められた。このことから、「学校課程別と態度の間には関連が認められ、具体的には、高校生よりも中学生、中学生よりも小学生の方が肯定的なイメージを持っている」という仮説②も支持された。

すなわち、身体障がい児（者）と関わることで、身体障がい児（者）へのネガティブなイメージは払拭されることが明らかになった。これは高校生よりも中学生、中学生よりも小学生の方が顕著であった。このことから、身体障がい児（者）との直接的接触を持つことが必要であるといえる。また、身体障がい児（者）に対して、特異な視線ではなく、ひとりの人として触れ合い、その人のことを知ること、障がい児（者）の理解を深める障がい者観教育が必要であるといえる。

引用・参考文献

- 1) 内閣府 (2017) : 障害者に関する世論調査.
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html>
(最終アクセス2018年9月24日)
- 2) 障がい者総合研究所 (2017) : 障がい者に対する差別・偏見に関する調査.
<http://www.gp-sri.jp/report/detail031.html> (最終アクセス2018年9月24日)
- 3) 総理府編 (1995) : 障害者白書平成7年版, 大蔵省印刷局.
- 4) 松本耕二・田引俊和 (2009) : 障がい者スポーツを支えるボランティアからみた知的障がい者のイメージと日常生活における意識・態度, 山口県立大学学術情報, 2, 27-38.
- 5) 三澤義一 (1984) : 障害者の教育と心理, 光生館.
- 6) 高瀬安貞・辻村泰男・三澤義一 (1968) : 教育及び身体障害者に対する日本人の態度, 特殊教育学研究, 6 (3), 34-41.
- 7) 安藤隆男 (1989) : 養護学校在籍が肢体不自由児の態度変容に及ぼす効果, 特殊教育学研究, 27 (1), 29-36.
- 8) 奥山清子・西崎博子・本保恭子・八重樫牧子 (1997) : 聴覚障害児に対する意識とイメージの変容, ノートルダム聖心女子大学紀要, 21, 41-46.
- 9) 河内清彦 (2004) : 障害学生との交流に関する健常大学生の自己効力感及び障害者観に及ぼす障害条件, 対人場面及び個人的要因の影響, 教育心理学研究, 52, 437-447.
- 10) Trute B. & Loewen A. (1978) : Public attitude toward the mentally ill as a function of prior personal experience. *Social Psychiatry*, 13, 79-84.
- 11) 大島巖・山崎喜比古・中村佐織・他 (1989) : 日常的な接触体験を有する一般住民の精神障害者観 : 開放的な処遇をする一精神病院の周辺住民調査から, 社会精神医学, 12, 286-297.
- 12) Crismon M., Jermain D. & Torian S. (1990) : Attitudes of pharmacy students toward mental illness. *American Journal of Hospital Pharmacy*, 47, 1369-1373.
- 13) 北岡和代 (2001) : 精神障害者への態度に及ぼす接触体験の効果, 精神障害とりハビリテーション, 5 (2), 142-147.

- 14) Okolo C.&Guskin S. (1984) : Community attitudes toward community placement of mentally retarded persons. *International Review of Research in Mental Retardation*, 12, 25-66.
- 15) Voeltz,L. (1980) : Children's attitudes toward handicapped peers.*American Journal of Mental Retardation*, 84 (5), 455-464.
- 16) Voeltz,L. (1982) : Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes.*American Journal of Mental Retardation*, 86 (4), 380-390.
- 17) Beh-Pajooah,A. (1991 : The effect of social contact on college students' attitudes toward severely handicapped students and their educational integration. *Journal Mental Deficiency Research*, 35, 339-352.
- 18) 生川善雄 (1998) : わが国における知的障害児（者）に対する態度研究の現状と課題, 特殊教育学研究, 35 (4), 67-72.
- 19) Huang su-fen (2000) : 知的障害者に対するアジア諸国の人々のイメージ, 発達障害研究, 22 (2), 62-67.
- 20) 南條正人・橋本美香・新沼英明 (2009) : 知的障がい児（者）に対するイメージ分析ー因子と性別・関わる機会の頻度の視点からー, 山形短期大学教育研究, 9, 45-53.
- 21) 南條正人・松田浩平 (2017) : 障がい児（者）に対する大学生の態度ー知的障がい児（者）・身体障がい児（者）・精神障がい者に対するボランティア活動経験・性差とイメージの関連ー, 総合人間科学, 5, 51-60.
- 22) 生川善雄 (1995) : 精神遅滞児（者）に対する健常者の態度に関する多次元的研究, 特殊教育学研究, 32 (4), 11-19.
- 23) Krajewski, J.&Flaherty, T. (2000) : Attitudse of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38 (2), 154-162.
- 24) 田川元康・由良妙子 (1992) : 障害児に対する小学生の態度形成, 和歌山大学教育学部紀要, 41, 1-16.
- 25) 大谷博俊 (2002) : 知的障害児（者）に対する健常者の態度に関する研究ー大学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心にー, 特殊教育学研究, 40 (2), 215-222.
- 26) 河内清彦 (1990) : 学生および教師の視覚障害者観, 文化書房博文社.
- 27) 萩原新八郎 (2000) : 身体障害者に対する態度 (ATDP) ー保健学学生の ATDP と ATDP 肯定化教育についてー, PT ジャーナル, 34, (1), 61-66.
- 28) 豊村和真・佐藤真衣子 (2008) : 障害者に対する態度に関する横断的研究 (1), 北星学園大学社会福祉学部北星論集, 45, 77-87.
- 29) Hastings, R., Sjostrom, K.&Stevenage, S. (1998) : Swedish and English adolescents' attitudes toward the community presence of people with disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42 (3), 246-253.
- 30) 生川善雄・那須理絵 (2001) : 知的障害者に対する大学生の態度構造ー専攻, 性に関連づけての検討ー, 東海大学健康科学部紀要, 7, 45-51.
- 31) 豊村和真 (2005) : 学生の障害児者に対する受容的態度に関する研究 (第2報), 北星学園大学社会福祉学部北星論集, 42, 87-99.

- 32) 藤田雅子・日浦美智江 (1995) : 小中学生の障害者に対する意識, 文教大学人間科学部人間科学研究, 17, 72-85.
- 33) 河内清彦 (1993) : 視覚に障害のある児童に対する小学校高学年児童のイメージ, 特殊教育学研究, 31 (3), 17-26.
- 34) 松村孝雄・横川剛毅 (2002) : 知的障害者のイメージとその規定要因, 東海大学研究紀要, 77, 104-112.
- 35) 山内隆久 (1996) : 偏見解消の心理 - 対人接触による障害者の理解, ナカニシヤ出版.
- 36) 前原なおみ・永浜明子 (2010) : 小学校の高齢者観の育成に関する現状報告, 大阪教育大学紀要, 58, (2), 91-101.
- 37) 文部科学省 (2018) : 小学校学習指導要領解説特別活動編.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387017_15_1.pdf (最終アクセス2018年9月24日)
- 38) 文部科学省 (2018) : 中学校学習指導要領解説特別活動編.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387018_13_2.pdf (最終アクセス2018年9月24日)
- 39) 文部科学省 (2018) : 高等学校学習指導要領解説特別活動編.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407196_22.pdf (最終アクセス2018年9月24日)